

Kirchner, Constanze: Ästhetische Bildung im Fach Kunst.
In: Kahlert, Joachim/ Lieber, Gabriele/ Binder, Sigrid (Hg.):
Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der
Grundschule. Braunschweig 2006, S. 149 – 168

Constanze Kirchner

Ästhetische Bildung im Fach Kunst

Kunstunterricht fördert einen vielseitigen Zugang zur Welt. Das bedeutet, dass die Kinder ihre ästhetischen Fähigkeiten entdecken, schätzen und erweitern. Als Äquivalent zum rational orientierten Weltzugang wird der anschauliche, emotional geprägte, bildhafte Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet. Dazu gehören Kenntnisse über historische und aktuelle Kunst und über ästhetische Phänomene unserer Umwelt. Sensibilität, Fantasietätigkeit und Kreativität werden ebenso entfaltet wie kritisches, emanzipiertes Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und visuellen Medien bestimmten Welt.

Die bildnerische Produktion dient nicht nur dem Erweitern des individuellen Ausdrucksrepertoires, sondern einer Persönlichkeitsbildung, die das Entwickeln von differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetischer Sensibilität, Bildkompetenz sowie das Vermögen zum kritischen Urteil usw. einschließen. Selbstbestimmtes, erfahrungsoffenes und interdisziplinäres Arbeiten sind wesentliche Voraussetzungen, um Schülerinnen und Schüler für einen Kunstunterricht zu motivieren, der Intensität und Aufmerksamkeit, Auseinandersetzung und Sinnkonstitution verlangt. Zwar sind Kinder im Grundschulalter genuin an bildnerischer Produktion und Rezeption interessiert, jedoch nur dann, wenn sie in ihrer ästhetischen Praxis einem Ausdrucksbedürfnis nachkommen können, wenn sie etwas herstellen können, dem sie eine Funktion beimessen, wenn sie einem Kunstwerk Sinn zuschreiben können – mit anderen Worten, wenn der Unterrichtsgegenstand für sie persönlich bedeutsam wird. Der Kunstunterricht kann bildungswirksam werden, wenn Aufmerksamkeit und Neugier geweckt, Widerstand und Irritation erzeugt, Genuss und Sinnhaftigkeit in Aussicht gestellt werden.

Ästhetisches Interesse und ästhetische Erfahrung

„Ein junger Mensch tritt mit ganz individuellen, präzisen Fragen an die Umwelt heran (...); es sind hierauf auch ganz bestimmte Antworten

**Funktionen
bildnerischer
Produktion
und Rezeption**

nötig, damit sich sein persönliches System richtig ausbilden kann. Beste, was man also für ein Kind tun kann, ist, sorgfältig darauf zu achten, welche Fragen es stellt, und sie möglichst erschöpfend und eindringlich zu beantworten“ (Singer 2004, 10).

Wenn die Aussage des Hirnforschers *Wolf Singer* richtig ist, dass das Denken besten ausgehend von den individuellen Interessen gelernt wird, man sich für einen qualifizierten Kunstunterricht fragen, was die individuellen ästhetischen Interessen der Schülerinnen und Schüler sind. Oder zunächst – ein Schritt zurück: Was heißt ästhetisches Interesse?

Ästhetisches Interesse

Der Philosoph *Bernd Kleimann* stellt das ästhetische Interesse als anthropologische Konstante fest: „In der Tat ... gäbe es kein Motiv dafür, sich auf die Kunst, die Natur oder die Alltagswelt in ästhetisch wahrnehmender Weise einzulassen, wenn uns nicht ein *ästhetisches Interesse* an der Erschließung der sinnlich-sinnhaften Seite der Welt, umtriebe“ (Kleimann 2002, 79; Hervorhebung im Original). „Das ästhetische Interesse ist ... konstitutiv für die Existenz und Struktur unseres ästhetischen Weltverhältnisses“ (ebd., 80). Kleimann bezieht das ästhetische Interesse gleichermaßen auf die Produktion wie auf die Rezeption künstlerischer und ästhetischer Phänomene. Mit anderen Worten: Ästhetisches Interesse ist das Verlangen, sich bildnerisch produktiv und rezeptiv zu betätigen, denn es besteht ein anthropologisch verankertes Bedürfnis, sich gestalterisch auszudrücken und sich mit den bildnerischen Gestaltungen anderer auseinanderzusetzen.

Ästhetische Erfahrung

Ästhetische
Erfahrungen
initiieren

Dieses Bedürfnis, das *Kleimann* ästhetisches Interesse nennt, findet seine Erfüllung in der ästhetischen Erfahrung, mit der ein besonderes Glücksgefühl einhergeht (ebd., 364 ff.). Das Streben nach diesem Glückspotenzial, das die ästhetische Erfahrung hervorbringt, motiviert letztlich das ästhetische Interesse. Dieses Glücksgefühl kann u. a. durch Empfindungen wie Staunen, Überraschung, Widerstand, Genuss usw. ausgelöst werden (vgl. Duncker 1999). Ästhetische Erfahrung gründet auf Sinnlichkeit, auf bildhaft-symbolischer Wahrnehmung, Reflexion und sinnstiftender Formgebung. Das Spezifische der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunstwerken und ästhetischen Phänomenen sowie im Herstellen von bildnerischen Produkten liegt in der Anschauung, im „sinnlich organisierten Sinn“ (Boehm 1996, 149). Ästhetische

Erfahrungen können durch die Beschäftigung mit Bildern angestoßen werden. Bilder können hierbei eigene bildnerische Produkte, Werbung oder Designgegenstände, ästhetische Alltagsphänomene, Natur, Architektur oder Kunstwerke sein. Bilder können in der Vorstellung existieren, als dreidimensionale Objekte, in der Bewegung, im Tanz, im Spiel, als Performance usw.

Ihre Rolle im Kunstunterricht

Was sind nun individuelle ästhetische Interessen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht? Kinder zeichnen und malen, formen, bauen und basteln. Sie drücken sich durch Bewegung und Tanz aus, sie sammeln unterschiedlichste Dinge, sie stellen skurrile Objekte und Fantasiefiguren aus gefundenen Materialien her, sie fotografieren, entwickeln Collagen am Computer und vieles mehr. Manche Kinder bevorzugen den zeichnerischen Ausdruck, andere malerische Darstellungen, einige wollen immer nur bauen und konstruieren, andere sich verkleiden oder tanzen etc. Das Spektrum der bildnerisch-ästhetischen Interessen ist vielfältig, individuell verschieden und ändert sich altersbedingt. Darüber hinaus verändern sich die ästhetischen Interessen und Bedürfnisse mit dem Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse, mit der von Bildern dominierten Umwelt, dem mangelnden Naturbezug, den neuen Technologien usw. Hinzu kommt die komplexe Ausdifferenzierung der aktuellen künstlerischen Strategien in Korrelation mit den technischen Gestaltungsmöglichkeiten – beide Faktoren tragen dazu bei, dass die Fachinhalte in ihren Schwerpunkten immer wieder neu durchdacht und den Veränderungen angepasst werden müssen. Speziell im Bereich der Neuen Medien ist die Kunstpädagogik gefordert, die Gestaltungsbedürfnisse von Kindern z. B. mit Blick auf die digitale Kinderzeichnung (Kirchner 2000) ernst zu nehmen und zu fördern. Naturerfahrung, sinnliche Materialerprobung, Sammeln, Ordnen, Spielen, Bauen und Konstruieren sollten die klassischen künstlerischen Verfahren ergänzen.

Um den individuell verschiedenen ästhetischen Interessen gerecht zu werden, sollten im Kunstunterricht vielseitige Angebote ästhetischer Praxis und Reflexion unterbreitet werden. Insbesondere der Aufforderungscharakter verschiedener Materialien und Verfahren trägt dazu bei, dass manches bildnerische Interesse geweckt und entfaltet wird, denn der bildnerische Herstellungsprozess ist ein Dialog mit dem Material. Die Formensprache entwickelt sich in Abhängigkeit von dem gewählten Material und der Technik in Korrespondenz mit der Gestal-

Mit
verschiedenen
Materialien
bildnerische
Prozesse
anstoßen

tungsidee. Materialvalenzen können somit den bildnerischen Produktionsprozess befördern und helfen, Kreativitätspotenziale aufzudecken.

Um das ästhetische Interesse nachhaltig zu wecken und zu fördern, und damit zugleich Begabungen zu entdecken und zu entfalten, muss es Aufgabe des Kunstunterrichts sein, Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige Bereiche bildnerischer Produktion und Rezeption verfügbar zu machen. Insbesondere wenn – meist am Ende der Grundschulzeit – eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Ausdruckswille von bestimmten Vorstellungen bzw. bildnerischen Konzepten und dem Darstellungsvermögen zu verzeichnen ist, stagniert häufig das bildnerische Interesse. Die Kinder sind unzufrieden mit ihrem Ausdrucksrepertoire und verlagern ihre Interessen in die Bereiche Musik, Mode, Tagebuch schreiben usw. oder adaptieren Kunststile und Comic-Sprachen, sie ahmen Karikaturen, Piktogramme und verschiedene Bildklischees aus Werbung, Zeitschriften u. Ä. nach. Doch ist es durchaus denkbar, dass das ästhetische Interesse über das so genannte „Ende der Kinderzeichnung“ hinaus erhalten bleibt. Dazu müssen Kinder jedoch frühzeitig ein breites gestalterisches Ausdrucksrepertoire erlernen, das Tätigkeitsformen wie Bauen und Konstruieren, Sammeln und Ordnen, Basteln und Formen, den Umgang in und mit der Natur, digitales Gestalten, Bewegung und Tanz, das unkonventionelle Nutzen von Alltagsgegenständen als Gestaltungsmittel, den Einsatz von Ready-mades (industriell gefertigten Objekten) und Objets trouvés (Fundstücken), den Gebrauch von Video-Kameras etc. einschließt.

Aufgaben und Ziele des Kunstunterrichts

Das Kennenlernen von Kunstwerken in ihrer kulturtragenden Funktion, das Erfassen der Vielschichtigkeit und Symbolkraft der Bildenden Kunst ist der eine Ausgangspunkt im Kunstunterricht. Der andere Pol ist das anthropologisch verankerte, genuine Mitteilungs- und Ausdrucksbedürfnis des Kindes. Hier folgt der Kunstunterricht den altersgemäßen Darstellungsformen, die durch bestimmte Themenstellungen, Materialangebote sowie das Erlernen spezifischer Techniken und Verfahren sukzessiv gefördert werden.

Das Hervorgebrachte als Gegenüber

Gerade für Grundschulkinder beinhaltet der nichtsprachliche, bildnerische Ausdruck die Möglichkeit, Träume, Wünsche, Ängste, Fantasien darzustellen, die sie nicht in Sprache fassen können. Das gestalterische Tun dient der Verarbeitung, Klärung und dem Verständnis von Lebenswirklichkeit. Das Erlebte findet eine nonverbale Form des Ausdrucks. Es wird vom nicht zu kommunizierenden Inneren nach außen gebracht,

bildnerisch geformt und damit kommunizierbar. Das Hervorgebrachte wird auf diese Weise zu einem Gegenüber, das mit Distanz betrachtet und reflektiert, geteilt und miteinander besprochen werden kann. Diese Funktion des bildnerischen Ausdrucks bezieht sich nicht nur auf das Zeichnen und Malen, sondern auf das gesamte Spektrum bildnerischer Aktivitäten, das Raum im Kunstunterricht einnimmt.

Ein Hauptanliegen im Kunstunterricht ist es, ästhetische Erfahrungen im bildnerischen Dialog mit unterschiedlichen Materialien und Verfahren sowie im Umgang mit Kunstwerken und Alltagsobjekten bei den Kindern zu erzielen. Durch bildnerische ästhetische Praxis und durch das Sprechen über Ästhetisches werden Einsichten in gestalterische Zusammenhänge gewonnen. Diese Einsichten sind – knapp zusammengefasst – mit Bildkompetenz zu bezeichnen. Bildkompetenz entsteht, wenn sich Schülerinnen und Schüler mit der Herstellung und der Wirkung von Bildern auseinandersetzen. Im Kunstunterricht wird Bildkompetenz durch die Produktion und Rezeption von Bildern entwickelt.

Zudem soll die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden – vor allem vor dem Hintergrund, dass die Kinder viel Zeit vor Fernseher und Computer verbringen, dass sie von der Konsumwelt überfrachtet werden und dass ihnen wenig Zeit bleibt, sinnliche Erfahrungen zu machen. Hier knüpfen einige aktuelle kunstpädagogische Ansätze an, indem sie die Natur- und Umwelterfahrung in das Zentrum des Kunstunterrichts stellen. Darüber hinaus wird – ausgehend von den gegenwärtigen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden, die auch im Bereich der Gestaltung computergestützte Verfahren intensiv nutzen, – immer wieder betont, dass der Ausbildung von Medienkompetenz im Kunstunterricht ein zentraler Stellenwert zukommt.

Ein weiterer entscheidender Teil des Kunstunterrichts ist die Vermittlung von historischer und zeitgenössischer Kunst. Grundlegende Kenntnisse über Künstlerinnen und Künstler und Epochen sollen erworben und die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, Kunstwerke auszulegen, zu deuten, zu interpretieren und zu beurteilen. Der Genuss an der Kunst stellt sich dann ein, wenn den Lernenden ästhetische Erfahrungen im Umgang mit den jeweiligen Werken ermöglicht werden. Hierbei ist die Verzahnung von Produktion und Rezeption im Umgang mit Kunstwerken selbstverständlich. Das heißt, dass die Lernenden sich einem Werk aktiv nähern, evtl. selbst dazu bildnerisch arbeiten usw. Im Anschluss wird Wert auf die Reflexion des ästhetisch-praktischen Tuns gelegt.

Bildkompetenz entwickeln

Kunstwerke verstehen

Die gegenwärtige Situation fachdidaktischen Argumentierens ist seit mindestens 35 Jahren durch Kontroversfiguren und somit durch Pluralität und Heterogenität nebeneinander bestehender didaktischer Konzepte bestimmt. Im Folgenden werden wesentliche Bereiche des Kunstunterrichts fokussiert, aufgefächert und mit ihren Begründungen zusammenhängen zumindest ansatzweise entfaltet.

Kompensation und Naturerfahrung

Eine deutliche Tendenz fachlicher Begründungen für kunstpädagogisches Handeln lässt sich mit dem Begriff „Kompensation“ zusammenfassen. Damit verbindet sich die These, dass gesellschaftlich erzeugte Mängel im Kunstunterricht ausgeglichen werden können. Als Defizite werden u. a. der Verlust von Sinnlichkeit durch die mediatisierte Umwelt genannt, die mangelnde Naturerfahrung durch das Aufwachsen in stark besiedelten Gegenden, der Bewegungsmangel durch zeitintensive Mediennutzung, die eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit, fehlende Selbstwahrnehmung, mangelnde Integrations- und Kooperationsfähigkeit durch die Vereinzelung in unserer Gesellschaft (vgl. Wichelhaus 1995).

Entwicklungsdefizite ausgleichen

Bewegungsübungen und der haptische Umgang mit verschiedenen Materialien sollen Entwicklungsmängel ausgleichen. Besonders wird auf die Wirkung der unterschiedlichen Materialien gesetzt, die ihrerseits Widerstände bieten und denen ein spezifischer Aufforderungscharakter innewohnt, um einen Beitrag zur Identitätsbildung zu leisten. Ich-Stärke, Handlungskompetenz, und Kommunikationsfähigkeit sollen durch gemeinsame Aktivitäten ausgebildet werden, um Fehlentwicklungen und Identitätsstörungen vorzubeugen. Ebenfalls kompensatorische Kraft

soll der Naturerfahrung zukommen. Der gestalterische Umgang in und mit der Natur kann anregen, das Verhältnis des Menschen zur Natur auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren und darüber hinaus durch die Verwendung von Naturmaterialien als Gestaltungsmittel eine Beschäftigung mit Naturphänomenen einleiten (siehe Abb. 1).



Abb. 1: Gestaltung mit Naturmaterialien, angeregt durch die Beschäftigung mit Werken von Yves Klein

Die kompensatorische Funktion des Kunstunterrichts ist nichts Neues in der kunstdidaktischen Diskussion, sie wird immer wieder als eine von vielen Funktionen betont. Der kompensatorische Kunstunterricht hat zwei Wurzeln: In den 1980er Jahren gab es einen kunstpädagogischen Trend, der unter dem Motto „mit allen Sinnen lernen“ vielerlei Sinnesübungen und Wahrnehmungsspiele im Kunstunterricht versammelte. Die zweite Wurzel des kompensatorischen Kunstunterrichts ist die so genannte musische Erziehung. Durch freies Gestalten – vorrangig durch freies Zeichnen und Malen – sollten Kinder ihre Sinne und bildnerischen Fähigkeiten entfalten. Das schöpferische Tun war Ausgleich zu Lernfächern und Nachkriegsnöten.

Bildnerisches Gestalten

Im Anschluss an die musische Erziehung entstanden Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre – ausgehend von der damals aktuellen Kunst und der Lernorientierung in den Schulen – neue Konzepte im Kunstunterricht. Vorrangig sollte durch die Aneignung bildnerischer Mittel und technischer Verfahren eine qualitätsvolle Erziehung hin zur Kunst gewährleistet werden, die modernen Standards genüge. Selbstverständlich ist es auch heute noch Aufgabe des Kunstunterrichts, Lösungen für bildnerische Probleme anzubieten und den Gebrauch verschiedener Techniken zu vermitteln (siehe Abb. 2).

Allerdings wird heute versucht, ein gestalterisches Problem mit Inhalten zu füllen, die einen Bezug zu den Interessen von Kindern und Jugendlichen aufweisen. Während die Schülerinnen und Schüler im so genannten formalen Kunstunterricht zum Teil zahllose Spiele mit bildnerischen Mitteln durchführten, deren Sinn sie nicht verstanden, geht es im heutigen Kunstunterricht vor allem darum, die Darstellungsfähigkeit zu fördern, damit die gewünschten Inhalte für die Kinder und Jugendlichen angemessen zum Ausdruck gebracht werden können. Statt persönlich bedeutsame Inhalte auszuklammern, werden gestalterische Möglichkeiten angeboten, die das Mitteilen persönlich bedeutsamer Inhalte entwickeln.

Bildnerische Probleme lösen

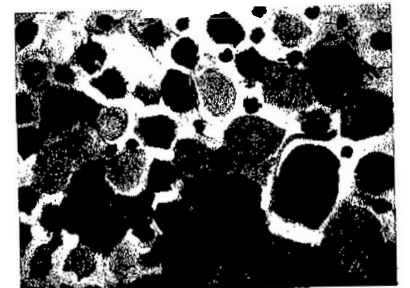


Abb. 2: Farbspiele, angeregt durch die Beschäftigung mit Werken von Ernst Wilhelm Nay

Umwelterfahrung und Spiel

Abb. 3:
Gestalten mit
Alltagsdingen,
angeregt
durch die
Beschäftigung
mit Werken von
Daniel Spoerri



Seit den 1970er Jahren – u. a. kritische Reaktion auf den so genannten formalen Kunstunterricht – wird in der kunstpädagogischen Theorie der Fokus „Umwelt“ fokussiert. Nicht mehr die bildnerischen Mittel sind Gegenstand des Unterrichts, sondern die Umwelt wird zum Inhalt erhoben. Heute werden die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und die Aneignung der Lebenswelt noch immer als wesentliche fachliche Ziele angesehen. Nicht nur das alltägliche Umfeld der Kinder begründet die bildnerische Beschäftigung mit der eigenen Lebenswelt, auch die aktuellen künstlerischen Strategien, in denen Alltagsobjekte autonome Gestaltungsmittel sind, Performances und Installationen legen den Umgang mit der Umwelt im Kunstunterricht nahe (siehe Abb. 3).

Umwelt gestalten und szenisch spielen

Theaterspiel und Bühnengestaltung, Tanzen und Sich-Bewegen, aber auch das Herstellen von Spielobjekten gehören zu den Inhalten eines pluralen Kunstunterrichts. Zum Teil verknüpft mit dem Bereich Werken werden im Kunstunterricht Spielfiguren hergestellt, begehbare Häuser gebaut, Schattenspiele entwickelt u. a. m. Mit Handlungsweisen wie dem Sammeln und Ordnen, Spuren-Suchen und -Sichern bilden Kinder und Jugendliche Verhaltensweisen aus, die u. a. der Umweltaneignung dienen. Das Herauslösen des Objektes aus seinem originären Funktionsbereich und das Zuweisen neuer bildnerischer Eigenschaften kennzeichnen die ästhetische Praxis.

Als weiteres bildnerisches Tun erlaubt das Spuren-Sichern mit persönlich bedeutsamen Objekten, Erinnerungen zu aktivieren und Erlebnisse zu rekonstruieren. Ausgehend von der kindlichen Neugier und Wissbegier, die Umwelt zu erforschen, können Alltagsmaterialien, Fundstücke mit besonderem sinnlichen Reiz oder Gegenstände mit Erinnerungswert Teil der bildnerischen Aktivität werden. Diese Verfahren ästhetischer Praxis lassen sich nicht nur mit dem genuin kindlichen Verhalten begründen, auch zahlreiche Künstlerinnen und Künstler verwenden diese Gestaltungsformen für ihre Werke.

Wahrnehmung und Kreativität

Das ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist außerordentlich vielfältig und facettenreich. Einfallsreichtum, Fantasietätigkeit und Kreativität schlagen sich in den gestalterischen Aktivitäten nieder. Die Vorstellung von bestimmten Handlungsweisen oder Kombinationsmöglichkeiten ist bei Kindern und Jugendlichen häufig noch nicht so strikt festgelegt wie bei Erwachsenen. Sie finden skurrile Lösungswege und entwickeln wunderbare Fantasiegebilde. Erfahrungen im Spiel und im Experiment schlagen sich im bildnerischen Tun nieder. Das spielerische, experimentelle und unkonventionelle Nutzen von Gestaltungsmitteln, wie z. B. der ungewöhnliche Gebrauch des Scanners, führt zu neuen bildnerischen Ausdrucksweisen (siehe Abb. 4).



Abb. 4: Nackte Füße auf dem Scanner, übermalt

Ziel ist dabei, die intellektuellen und sinnlichen Erkenntnisfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu entwickeln. Lockerungsübungen, neue Sichtweisen auf den Gegenstand und assoziative Methoden zur Bildfindung sollen die Wahrnehmung schärfen und das Darstellungsvermögen steigern.

Kreative Prozesse anregen

Medienkompetenz

Der Computer hat – neben dem Fernsehen – in den letzten Jahren verstärkt Einzug in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gehalten. Die wachsende Bedeutung von Computertechnik und digitaler Fotografie als Gestaltungsmittel findet ihren Niederschlag auch im Kunstunterricht. Von daher gehört das Vermitteln von Medienkompetenz im Kunstunterricht mittlerweile zum selbstverständlichen Anliegen kunstpädagogischer Tätigkeit. Zugleich prägt die Medienrezeption die kindlichen Wahrnehmungsweisen sowie die Themen, mit denen sich Kinder befassen. In Kinderzeichnungen werden Medienerlebnisse mitgeteilt und verarbeitet. Das Aufwachsen mit dem Computer und damit verbunden der Gebrauch von Mal- und Zeichenprogrammen, Internet, Autorenprogrammen usw. führt zu Veränderungen im produktiven wie im rezeptiven ästhetischen Tun von Kindern und Jugendlichen (siehe Abb. 5).

Medienkompetenz schulen

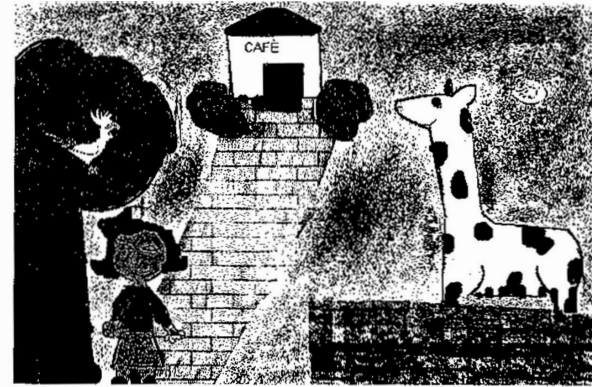


Abb. 5:
Digitale
Bildgestaltung

In den letzten Jahren hat weitgehend die Auffassung durchgesetzt, dass im Kunstunterricht die Medienkompetenz parallel zur Ausbildung der Sinne gefördert werden soll (u.a. Kirschmann & Peez 1998). Dennoch ist der Einsatz des Computers im Kunstunterricht der Grundschule vielfach umstritten. Zahlreiche Fragen, die den gestalterischen Umgang mit dem Computer betreffen, sind noch nicht beantwortet – wie z.B. ob am Computer überhaupt gestaltet werden kann, wenn grundlegende Kenntnisse zu Komposition, Farbe, Perspektive usw. noch nicht gelernt sind. Oder ob durch den Verlust des Materialwiderstands das Gefühl, etwas hervorzubringen, etwas entstehen zu lassen, verloren geht. Oder ob der Computer vielmehr ein Mittel zur Umgestaltung und Bearbeitung von bereits Vorhandenem ist und Bilder hauptsächlich digital manipuliert statt entwickelt werden. Oder ob durch das digitale Medium vielleicht völlig neue Ausdrucksmöglichkeiten gegeben sind usw. Es ist trotz dieser Fragestellungen jedoch davon auszugehen, dass sich die digitalen Gestaltungsmedien ebenso wie Fotografie und Video zunehmend etablieren werden.

Kunsterfahrung

Kunstwerke kennen lernen

Das Kennenlernen historischer und zeitgenössischer Kunstwerke gehört zu den grundlegenden Fachinhalten. Es werden hierdurch nicht nur Gestaltungsprozesse hinsichtlich des Motivs, der Technik oder des Materials angeregt und damit das Ausdrucksrepertoire erweitert, sondern es erfolgt auch das Entwickeln von Werkverständnis und Deutungsrepertoire. Viele Modelle für den Umgang mit Kunstwerken bevorzugen neuerdings die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst – befasst sich Gegenwartskunst doch mit den Problemen unserer Zeit. Bezüge zum eigenen Lebensgeschehen können bei geeigneter Auswahl oftmals leichter geknüpft werden als bei historischer Kunst (Kirchner 1999; Uhlig 2003). Die vielfältigen Strategien zeitgenössischer Kunst können Anlass sein, das Ausdrucksvermögen zu erweitern und zu individuellen bildnerischen Kommunikationsformen zu finden. Gegenwartskunst greift aktuelle Inhalte auf, die u.a. auch Kinder betreffen; sie kann damit Auslöser für einen nachhaltigen Zugang zur Kunst sein.

Der Dialog mit Kunst und über Kunst bedeutet, dass Eindrücke in Sprache gefasst werden, dass Aussagen über Wirkungen begründet werden, Absichten abgeleitet und Einzelelemente wie Materialien, Motiv, Gegenstände, bildnerische Mittel usw. in größere Zusammenhänge eingeordnet werden. Darüber hinaus gilt es, gestalterische Strukturen zu erkennen, Motive Themen zuzuordnen, zu kategorisieren sowie gesellschaftliche Kontexte zu erschließen, in die ein Werk eingebettet ist. Genau diese Fähigkeiten verlangt die letzte PISA-Studie unter dem Stichwort „Lesekompetenz“. Zukünftig soll darüber hinaus auch die „visual literacy“ geprüft werden, die Fähigkeit, Bilder zu entschlüsseln, die im Umgang mit Kunstwerken geschult wird. Das heißt, die Begegnung mit Kunst beinhaltet eine Vielzahl von Bildungschancen auf verschiedenen Ebenen, weit über das Kennenlernen von Kunstwerken hinausgehend.

Aspekte der Unterrichtsgestaltung

Ästhetische Erfahrungen, die zur Subjektbildung und Kulturaneignung beitragen, benötigen Freiräume zum Experimentieren und Erforschen sowie zum intensiven Befasstsein mit symbolischen Ausdrucksformen. Die im Folgenden genannten Aspekte können den potenziellen ästhetischen Erfahrungsgewinn im Kunstunterricht unterstützen.

Prinzip „Werkstatt“

Offene Handlungsformen und Werkstattunterricht sollten die herkömmlichen Methoden des Kunstunterrichts schon lange abgelöst haben, denn gerade der Kunstunterricht bietet die Möglichkeit, Lerninhalte nicht kleinschrittig und operationalisiert zu offerieren, sondern so genannte kunstnahe Methoden anzuwenden, „werkstattorientierte“ Lehrformen, die sich am experimentellen, individuellen Tun der Schülerinnen und Schüler orientieren und die die Wissbegier, Neugierde, die Lust am Experimentieren und den Forscherdrang von Kindern und Jugendlichen nutzen.

Eine „Werkstattecke“ im Klassenraum ermöglicht selbstverantwortliches, erfahrungsoffenes Lernen, das Spielräume und Erprobungsmöglichkeiten mit Material und Technik für die Umsetzung eines spezifischen Themas eröffnet. Die Kinder sollten den Unterrichtsverlauf mitbestimmen und ihre spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten einbringen können. Der Schwerpunkt des didaktischen Prinzips einer

Offene
Lernsituationen
schaffen

Werkstatt liegt auf der Selbstorganisation der komplexen Lernprozesse durch die Kinder.

Experimentelles, erprobendes Vorgehen bedeutet allerdings nicht Fehlen jeglicher Zielorientierung. Die Lehrintentionen müssen jedoch nicht notwendigerweise „durchgesetzt“ werden. Unverzichtbar hingegen ist eine Verständigung über die Ziele mit der Lerngruppe. Der Lehrer oder dem Lehrer kommt im Unterrichtsprozess die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu interessieren, zu helfen und ihnen zu helfen, Zielvorgaben zu akzeptieren oder Ziele formulieren, jedenfalls Ziele anzustreben (vgl. Kirchner & Peez 200

Materialvielfalt

Vielfältige Materialien anbieten

Entscheidend für diese Form des offenen Kunstunterrichts ist, dass ein vielfältiges Materialangebot bereitgestellt wird. Denn die Idee für ein bestimmtes Darstellungsweise bzw. für ein gestaltetes Produkt folgt einem Ausdrucksbedürfnis, das sich im Zusammenspiel mit dem Materialangebot entwickelt. Im Produktionsprozess wird das Material zwar verfügbar gemacht, jedoch nur in der Weise, wie es das Material erlaubt. Den für die ästhetische Praxis genutzten oder aber zur Verfügung gestellten Materialien und Verfahren kommt insofern eine wichtige Funktion zu: Die stofflichen oder auch immateriellen Reize fordern ebenso wie die angewandten Techniken in besonderer Weise zum ästhetischen Tun auf und können konkrete Ideen und Gedanken anstoßen. Der Gestaltungsprozess darf nicht als mechanistisches Herstellungsverfahren verstanden werden, sondern als geistige Tätigkeit, die im Umgang mit dem Material ihre Ausbildung erfährt. Das Wechselspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, von Materials Spuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen und die Bildfindung weitertreiben, und das Suchen und Finden von Formen sind Faktoren, die den prozessualen Charakter der Werkgenese konstituieren. Das Material wirkt im Produktionsprozess als sinnkonstitutives Element, spezifische Materialreize bieten bestimmte Erfahrungs- und Erkenntnischancen.

Interdisziplinarität

Auch wenn im Kunstunterricht vorrangig das „Werkstattprinzip“ dominiert, was sich unkompliziert mit Arbeitsweisen wie dem Wochenplan verbinden lässt, wird es immer wieder Phasen geben, die der klassischen

Unterrichtsstruktur (Anstoß/Motivation/Einstieg, Erarbeitung, Auswertung/Reflexion/Transfer) folgen, z. B. wenn ein Kunstwerk betrachtet wird, bestimmte Techniken und Verfahren eingeführt werden oder ein Thema gestalterisch bearbeitet und gelöst werden soll.

Im Grundschulunterricht bietet sich eine interdisziplinäre Themenwahl insbesondere dann an, wenn die verschiedenen Fächer ohnehin in der Hand einer Lehrerin oder eines Lehrers liegen. Diese Situation entschärft darüber hinaus ein spezifisches Problem des Kunstunterrichts: Führe ich zunächst ein neues Thema ein, ein bildnerisches Problem oder eine neue Technik? In jedem Fall muss der Zusammenhang zwischen gewähltem Motiv/Thema und angebotenen Gestaltungsmitteln durchschaubar und als bedeutungsvoll erachtet werden. Material, Verfahren, Komposition etc. sind sinnstiftender Teil eines ästhetischen Objekts.

Fantasie, Intensität und Vergnügen

Neben einem umfangreichen Materialangebot sollten das Fördern von Einfallsreichtum, Fantasietätigkeit und Kreativität sowie das Sensibilisieren der Wahrnehmung konstitutive Faktoren im Unterrichtsprozess sein. Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, sowohl individuelle Fantasien zu entwickeln und auszudrücken als auch ungewöhnliche, unkonventionelle Lösungswege zu erproben. Das gestalterische Tun kann damit ein Prozess sein, der von Intensität und Flexibilität, Vergnügen und ausgeprägter Intentionalität sowie von fantasievoller Vorstellungsbildung gekennzeichnet ist. Der Prozesscharakter bindet die volle Aufmerksamkeit und Konzentration, da jede bestimmte ästhetische Handlung eine erneute ästhetische Antwort verlangt. Mit diesem Dialog geht eine gedankliche Beschäftigung einher, die sowohl kompositorische als auch inhaltliche Elemente umfasst.

Präsentation

Weiteres zentrales Element im Kunstunterricht ist die Präsentation. Schülerarbeiten werden ausgestellt, diskutiert und reflektiert. Das ist möglich in Form von Spielsequenzen, Bühnenaufführungen, Schülerzeitungen, Plakatentwürfen, dem Gestalten von Info-Tafeln, der Ausgestaltung des Schulgebäudes, des Web-Auftritts usw. Ausstellen und Ausstellungen machen, Präsentationen entwickeln und inszenieren sind elementarer Bestandteil bildnerisch-ästhetischen Handelns.

Präsentationen inszenieren

Leistungsbewertung

Schülerarbeiten bewerten

Als besonderes Problemfeld im Kunstunterricht erweist sich die Leistungsbewertung. Gerade im Grundschulalter divergieren die zeichnerischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erheblich. Zudem gibt es unterschiedliche ästhetische Interessen – im Bauen und Konstruieren, im szenischen Spiel, im Sammeln und Ordnen, im Umgang mit Farbe usw. zeigen sich die vielfältigen Talente, Ideen und Lösungen. Nicht alle Aufgabenstellungen lassen sich bewerten oder müssen bewertet werden. Aufgaben, deren bildnerische Kriterien transparent gemacht werden können und die zu bewertende Lösungswege beinhalten, eignen sich zur Beurteilung oftmals besser als stark subjektbezogene, den persönlichen Ausdruck betreffende Themen. In einer Beurteilung der bildnerischen Leistung sind mehrere Faktoren einzubeziehen: Zu reflektieren ist immer das eigene ästhetische „Vorurteil“, der persönliche „Geschmack“. Darüber hinaus ist der individuelle Leistungsfortschritt des Kindes vorrangig zu berücksichtigen, denn das Darstellungsvermögen der Kinder unterscheidet sich z.T. erheblich. Maßstab für eine Bewertung der bildnerischen Leistung sollte keinesfalls die Fähigkeit zur abbildgenauen Darstellung der Wirklichkeit sein, sondern vielmehr sollten Kriterien wie Ideenfindung, Komposition, Ausdruck, Verwendung bildnerischer Mittel, Mitarbeit, Sozialverhalten etc. für eine Bewertung herangezogen werden. Außerdem ist eine Gesamtnote ausgewogen aus allen Bereichen ästhetischer Praxis zu ermitteln (Zeichnen, Malen, plastisches Gestalten, Bauen und Konstruieren, Umgang mit Medien, Szenisches Spiel usw.).

Praxisbeispiel: Hexengeschichten im Papiertheater

Der nachfolgend skizzierte Unterricht zeigt ein Segment einer über mehrere Wochen durchgeführten Sequenz in einem zweiten Schuljahr zum Thema Hexen (vgl. zu einigen Ideen Radel & Weinhold 1995). Ein Ziel war dabei, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf spielerischem, ästhetischem Weg mit dem positiven Bild der mutigen, klugen und kundigen Hexe identifizieren, die über magische Zauberkräfte verfügt und somit verborgene Wünsche, Träume und Sehnsüchte realisieren kann. Zugleich sollte das Wissen der Kinder um die Geschichte des Hexenwahns vertieft, Vorstellungen von Hexen differenziert und erweitert werden – weniger um historische Sachkenntnisse zu erlangen, sondern vielmehr um tradierte Vorstellungsmuster zu reflektieren,

einen Teil der eigenen Geschichte zu erfahren und besonders um Ängste abzubauen, die mit Hexen und vor allem mit der Vorstellung des Teufels einhergehen.

Fächerübergreifende Bezüge

- Im Deutschunterricht stehen Hexengeschichten aus der Kinderliteratur im Zentrum, die zum Gesprächsanlass werden oder als Anregung dienen, Geschichten selbst zu schreiben und zu spielen, es werden Zaubersprüche gereimt, Gedichte entwickelt usw.
- Im Musikunterricht werden Hexen-Instrumente gebastelt, es wird das Lied von der Moorhexe geübt etc.
- Magische Quadrate und das Hexeneinmaleins begleiten den Mathematikunterricht.
- Dem Kunst- und dem Sachunterricht kommt die Aufgabe zu, zum einen die historischen Bezüge zur Hexenverfolgung aufzugreifen und zum anderen die sachliche und die ästhetische Dimension des Hexenwesens zu entfalten.

Hexencharakteristika und Sachinformationen

- Ausgehend von Hexenfiguren, die die Kinder aus Märchen oder Kinderkultur kennen, werden im Kunstunterricht wesentliche Charakteristika einer Hexe, die in unterschiedlicher Weise ihre Zauberkräfte einsetzt, herausgefunden: Böse sind Hexen im Märchen, etwa bei Hänsel und Gretel oder im Comic bei Donald Duck, wo Menschen in Tiere oder Gegenstände verwandelt werden. Frech, mutig und witzig sind die heutigen Hexen der Kinderliteratur oder auf Hörspielkassetten, Bibi Blocksberg oder Hexe Lilli, die mit Hexerei ihre Wünsche und Träume verwirklichen. Als freundlich und den Menschen wohlgesonnen beschreibt Otfried Preußler seine „Kleine Hexe“ usw.
- Anhand historischer Grafiken, die Darstellungen von Hexen zur Zeit der Hexenverfolgungen zeigen (siehe Abb. 6) wird erarbeitet, dass heilkräuterkundigen, klugen Frauen häufig übernatürliche Kräfte zugesprochen und gesellschaftliche Außenseiterinnen für das Unglück der Leute bei Unwetter oder Krankheit verantwortlich gemacht wurden. Sie wurden beschuldigt, mit dem Teufel verbündet zu sein, sie wurden als Hexen verfolgt und auf dem Scheiterhaufen verbrannt (z.B. Staschen 1990).



Abb. 6: Hans Baldung: Vorbereitung zum Hexensabbat, 1510. Holzschnitt. Staatl. Museen Preussischer Kulturbesitz, Berlin

- Eingehend standen Fantasievorstellungen von Hexen und Teufeln im Mittelpunkt, die die Legende nach gemeinsam die Walpurgisnacht auf dem Blockberg feiern. Brennende Ur-gewissheiten der Kinder zeigten sich in Fragen wie „Gibt es Hexen wirklich? Du hast doch gesagt, die Letzte wurde vor ca. 200 Jahren verbrannt, dann gibt's doch welche!“ „Gibt's der Teufel?“ etc. Diese wurden intensiv diskutiert.

Ästhetisch-praktische Zugänge

Der offene Unterricht mit Werkstattcharakter und die Wochenplanarbeit erlauben, dass sich die Schülerinnen und Schüler intensiv und selbstständig mit dem Hexen-Thema befassen und ihre individuellen ästhetisch-praktischen Schwerpunkte festlegen. Im Klassenzimmer gibt es hierfür verschiedene Arbeitsplätze, an denen

sich entsprechende Materialien und Arbeitsblätter befinden. Je nach Interesse können sich die Schülerinnen und Schüler dem Thema mit verschiedenen Zugangsweisen nähern:

- Unterschiedliche Hexendarstellungen werden zeichnerisch entwickelt, in denen sich die besprochenen Hexencharakteristika spiegeln.
- Einige Kinder sammeln Kräuter, die sie bestimmen und in der Klasse aufhängen.
- Heilkräuterrezepte werden zu Hause und in der Apotheke erfragt, notiert und erprobt.
- Andere mischen Flugsalbe mit kuriosen Zutaten und erfinden Fantasierezepte für Flugsalben.

- Nach dem Essen aufbewahrte Hähnchenknochen dienen als „magische Zutat“ im Zaubertrank oder als Schmuckelement für Ohrgehänge oder Hexenketten, die Zauberkraft in sich bergen sollen.

Papiertheater

Mit dem Papiertheater lernen die Schülerinnen und Schüler ein spezifisches ästhetisches Ausdrucksmedium kennen. Darüber hinaus soll ihnen die Funktion der Figuren als Darsteller im Theater bewusst werden, mit der die Gestaltungsmerkmale „Prägnanz“ und „typische Pose“ verbunden sind. Die Kinder erhalten zudem die Anregung, ihre eigenen Fantasievorstellungen von Hexen und Teufeln sowohl bildnerisch auszudrücken als auch spielerisch umzusetzen. Mit diesen ästhetischen Aktivitäten geht ein Reflexionsprozess einher, der die Zweitklässler befähigt, eigene Vorstellungen zu entwickeln, das Ausdrucksrepertoire zu erweitern und sich Wünschen und Ängsten, die mit diesem Themenbereich einhergehen, bewusst zu werden (vgl. zum Papiertheater Grünewald 1991).

Herstellen von Bühne und Figuren

Die vielfältigen Geschichten um den „Hexensabbat auf dem Blockberg“ sind Anlass, die Walpurgisnacht in ein Bühnenbild zu verwandeln.

- Im dreidimensionalen Bildraum leuchtet ein Feuer, das aus transparenten Flammen besteht. Diese werden mit einer kleinen batteriebetriebenen Glühlampe hinterleuchtet. Von beiden Seiten sind die an Holzleisten befestigten Flammen manuell beweglich, sodass ein Flackern von den Kindern simuliert werden kann.
- Als Bühnenhintergrund dient die Grafik eines unbekannten Künstlers zum Hexensabbat, mit der sich die Kinder bereits eingehend beschäftigt hatten.
- Vollendet wird die Ausgestaltung der Papierbühne mit aufgemalten und angeklebten Hexenfiguren, die – meist rückwärts auf einem Ziegenbock reitend – zum Fest stürmen.
- Zur Vorbereitung des Spiels lernen die Kinder zunächst eine historische Papiertheaterbühne kennen, auf der das Märchen vom gestiefelten Kater gespielt wird (siehe Abb. 7). Die Darstellung wird insbesondere hinsichtlich der Bühnenszenierung, in der Papierflachfiguren als Darsteller auftreten, erörtert.



Abb. 7:
Papiertheater,
um 1870.
Ca. 50 x 40 cm.
Münchner
Stadtmuseum

- Die Diskussion dient als Impuls für die Überlegung, wie die Hexenfiguren bewegt werden können. Wir einigen uns auf die Führung der Papierfiguren an dünnen Drähten von oben durch einen Schlitz im Karton der Papierbühne. Zum Theater spielen sollen Papierflachfiguren entworfen und produziert werden, mit denen die bereits bekannten oder frei erfundenen Geschichten, Lieder und Dialoge aufgeführt werden.
- Wichtige Kriterien für die Gestaltung von Bühnenfiguren werden herausgearbeitet: Sie sollten gut erkennbar sein (leuchtende Farbigkeit) und eine typische Haltung einnehmen, da ihre Glieder nicht beweglich sind. Ihre Größe zueinander soll nicht zu sehr differieren; deshalb erhalten die Schülerinnen und Schüler später ein Papierformat, das die Größe in etwa vorgibt. Anschließend wird die technische Realisierung erläutert (festes Papier, Filzstifte, Befestigung des Drahts). Exemplarisch wird vorgeführt, wie die Figuren in der Bühne bewegt werden können. Daraus ergibt sich die Frage nach der Ansicht der Figur: frontal oder seitlich, je nach gespielter Sequenz, am besten als Wendefigur, d.h. Vorder- und Rückseite werden farbig angelegt (vgl. hierzu den Info-Text zum Papiertheater auf S. 169 f.).

Entwickeln des Theaterspiels

Zwar steht die Gestaltung der Papierflachfiguren in dieser Phase im Zentrum des Unterrichts, doch das Herstellen der Figuren ist untrennbar mit dem Inhalt des Spiels verknüpft. Die Kinder lassen sich auf das Geschehen der Walpurgisnacht ein, da wir uns bereits zuvor eingehend mit dem Thema befasst haben: Sie schlagen Hexenfiguren und Teufel vor, die dort spielen sollen. Spezifische, den Kindern bekannte Hexenpersonen, wie etwa Gundel Gaukeley (Walt Disney), die kleine Hexe, die Oberhexe, die alte Moorhexe, Hexe Lilli oder Bibi Blocksberg

sollen auf dem Blocksberg auftauchen. Spielideen werden genannt sowie Requisiten, die dann hergestellt werden. Da sich die Ideen auch noch während des ästhetischen Prozesses entfalten und mit den Figuren spielerisch erprobt werden können, wird darauf verzichtet, bereits feste Spielszenen festzulegen, diese werden sukzessive entwickelt.

Die ästhetisch-praktische Tätigkeit führt dazu, dass die Kinder in Kleingruppen Spielideen diskutieren, was wiederum die Fantasietätigkeit für das Produzieren ihrer Figuren anregt. Kreativität steigert sich im gruppendynamischen Prozess (Burow 1999). Schülerinnen und Schüler, die keine Idee für ihre Papiertheaterfigur haben, werden unterstützt, indem sie schriftliche Anregungen zur Auswahl für kleine spielerische Aktionen, die auf dem Blocksberg stattfinden könnten, bekommen und ausgehend von dem Inhalt eine Vorstellung ihrer Papierfiguren entwickeln können.



Abb. 8: Papiertheateraufführung, 2. Schuljahr, Rabanus-Maurus-Schule, Oestrich-Winkel

Hexenfest

Interdisziplinär werden zum Abschluss des Hexenprojekts Sequenzen szenischen Spiels zu Ereignissen auf dem Blocksberg entwickelt, in denen Papiertheaterszenen, kurze Rollenspiele, Lieder und Vorleseauftritte kombiniert sind, um sie anschließend auf einem „Hexenfest“ den Eltern zu präsentieren.

Papiertheater

Traditionelles Papiertheater bedeutet, dass in einer ca. 40 x 50 cm großen Guckkastenbühne aus Karton mit einseitig gestalteten Papierflachfiguren Theaterstücke aufgeführt werden, die dem Personentheater entsprechen. Das Papiertheater kam in der Romantik zur Vermittlung bürgerlichen Bildungsgutes auf: Zu Hause wurden die klassischen Aufführungen in originalgetreu nachgebauten, meist barocken Bühnen dargestellt. Sogar die Gesichtszüge der Figuren glichen damals berühmten Schauspielern. Die Personen werden zwar mit Drahtstäben von oben, unten oder der Seite geführt, sodass sie sich im Bühnenraum bewegen können, sie sind in ihrer Haltung jedoch nicht veränder-

Info-Text

lich. Deshalb ist eine für sie typische Pose notwendig, die prägnant einen bestimmten Ausdruck vermittelt. Geräusche, Musik und Sprache unterstützen das Bühnengeschehen. Die heutige pädagogische Funktion des Papiertheaters resultiert aus den vielfältigen kommunikativen, spielerischen, ästhetisch-praktischen und sozialen Möglichkeiten, die das Herstellen einer Bühne sowie der Figuren und das Entwickeln einzelner Spielszenen bieten. In andere Rollen zu schlüpfen, ermöglicht, andere Lebensmuster zu erproben, Wünsche und Ängste auszudrücken sowie die Wirkung des eigenen Ausdrucks auf ein Publikum zu prüfen. Vergleichsweise introvertierten Kindern bietet das Verborgensein hinter der Bühne die Chance, sich auszudrücken, ohne sich als Person selbst in Szene setzen zu müssen. Sachinhalte, wie beispielsweise das Wissen um Hexen und Heilkräuter, um Kinderliteratur zum Thema Hexen u. a., werden während des Spiels vertieft.

Literatur

- Boehm, G. (1996): Bildsinn und Sinnesorgane. (Originalausgabe 1980). In: Stöhr, J. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln.
- Burow, O.-A. (1999): Die Individualisierungsfälle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart.
- Dunker, L. (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuß, N. (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main.
- Grünwald, D.: Papiertheater. In: Kunst+Unterricht 154/1991.
- Kirchner, C. (1991): Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze.
- Kirchner, C. (2000): Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand. In: Kunst+Unterricht 246/247/2000.
- Kirchner, C. & Peez, G. (Hrsg.) (2001): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover.
- Kirschenmann, J. & Peez, G. (Hrsg.) (1998): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover.
- Kleimann, B. (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München.
- Radel, J. & Weinhold, A. (1995): Hexen und Zauberer. Ein Mitmachbuch für Hexenschülerinnen und Zauberlehrlinge. Würzburg.
- Singer, W. (2004): „Sorgfältig darauf achten, welche Fragen ein Kind stellt“. E & W im Gespräch mit Prof. Dr. Wolf Singer. In: Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, E & W 1/2004.
- Staschen, H. (1990): Verraten, verteuelt, verbrannt. Hexenleben. Reinbek bei Hamburg.
- Uhlig, B. (2003): Kunstrezeption in der Grundschule. Untersuchung zur rezeptiven bildnerischen Tätigkeit jüngerer Schulkinder in der Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst. Eine theoretische und empirische Studie. Diss. Leipzig.
- Wichelhaus, B. (1995): Kompensatorischer Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht 191/1995.